



HAL
open science

Inclusion en cours d'histoire dans une classe de 5e de collège : une étude de cas

Marie Toullec-Théry, Véronique Pineau

► To cite this version:

Marie Toullec-Théry, Véronique Pineau. Inclusion en cours d'histoire dans une classe de 5e de collège : une étude de cas. *Éducation & Didactique*, 2015, 9 (1), pp.33-55. 10.4000/educationdidactique.2149 . hal-02513900

HAL Id: hal-02513900

<https://hal.science/hal-02513900>

Submitted on 21 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Inclusion en cours d'histoire dans une classe de 5^e de collège : une étude de cas

Inclusion in History in a fifth grade class in France: a case study

Marie Toullec-Théry et Véronique Pineau



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2149>

DOI : 10.4000/educationdidactique.2149

ISBN : 978-2-7535-4191-7

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 20 mai 2015

Pagination : 33-55

ISBN : 978-2-7535-4146-7

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Marie Toullec-Théry et Véronique Pineau, « Inclusion en cours d'histoire dans une classe de 5^e de collège : une étude de cas », *Éducation et didactique* [En ligne], 9-1 | mai 2015, mis en ligne le 22 septembre 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2149> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.2149

INCLUSION EN COURS D'HISTOIRE DANS UNE CLASSE DE 5^E DE COLLÈGE : UNE ÉTUDE DE CAS

Marie Toullec Théry, CREN, université de Nantes, ESPE de l'académie de Nantes¹
Véronique Pineau, enseignante spécialisée

Cette recherche, inscrite dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2007, 2011), se focalise sur la scolarisation d'élèves en situation de handicap. Nous étudions les pratiques ordinaires d'un professeur d'histoire qui inclut, en classe de 5^e, deux élèves avec des troubles des fonctions cognitives. De quelle manière cette enseignante leur rend-elle l'apprentissage accessible ? Nous nous intéressons plus particulièrement à une de ces élèves, C., qui d'emblée rencontre des obstacles dans la compréhension de ce qui lui est proposé. En quoi ce professeur différencie-t-il les savoirs en jeu pour aider C. à rester dans le temps didactique de la classe ?

Nous proposons ici l'analyse d'épisodes, issus d'une séance filmée, intitulée « Les textes fondateurs et la naissance de l'islam » que nous mettons en tension avec ce que ce professeur dit de ses pratiques.

Mots-clés : handicap, inclusion scolaire, jeux d'apprentissage, jeux épistémiques, milieu, pratiques effectives, TACD.

Inclusion in History in a fifth grade class in France : a case study

This research, based on the Joint Action Theory in didactics (Sensevy, 2007, 2011), focuses on the education of students with disabilities. We study the common practices of a history teacher working in a fifth class in France (students aged of about 12 years) which includes two students with cognitive impairment. How is this teacher doing to make accessible learning? We are particularly interested in one of these students, C., which encounters obstacles in understanding. How this teacher differentiates, during her didactic class time, the knowledge necessary to help and maintain C. in the class?

We propose the analysis of sessions filmed from a lesson entitled « The founding texts and the birth of Islam » linked to what this teacher says about her practices.

Keywords: inclusive education, disabilities, learning games, epistemic games, milieu, teacher's work in joint action with the theory in didactics.

INTRODUCTION

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, en stipulant que « *tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou l'établissement [...] le plus proche de son domicile qui constitue son établissement de référence* » (article 19), opère un changement radical. Il s'agit dès lors, pour l'école, de prendre en compte la diversité des élèves et les besoins éducatifs particuliers² de certains. Le défi actuel réside dans sa capacité, non seulement à accueillir ces élèves, mais aussi à proposer des réponses appropriées pour rendre accessibles les savoirs à chacun.

Deux voies existent aujourd'hui pour scolariser des adolescents handicapés, l'une vise l'inclusion individuelle au sein de classes ordinaires et l'autre, l'inclusion collective, en Unité localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Ce dispositif, créé en 2010³, dans une optique compensatoire au handicap, est implanté en collège ou en lycée. Il prévoit un parcours de l'élève dans les deux espaces de scolarisation que sont l'ULIS et la classe ordinaire. Les professeurs de collège ou de lycée sont donc amenés à enseigner à ces élèves handicapés, ce qui appelle alors une modification de leurs mentalités, de leurs représentations, mais aussi certainement de leurs manières usuelles de faire la classe.

Notre recherche porte sur l'inclusion, en classe de 5^e, de C. (sur laquelle notre attention se porte plus particulièrement) et de D., élèves d'ULIS, qui, du fait de leurs troubles des fonctions cognitives, rencontrent d'importants obstacles dans leurs apprentissages (plus denses chez C. que chez D.). Leur pathologie fait qu'ils éprouvent des difficultés spécifiques de conceptualisation, de mémorisation et, surtout pour C., de réinvestissement des connaissances, ce qui fait particulièrement obstacle en histoire puisque ce sont ces compétences qui sont visées. L'enjeu de cette étude, ancrée dans la didactique, est de comprendre et d'analyser si une enseignante d'histoire-géographie, garante de l'apprentissage de tous ses élèves, motive, avec la présence de C. et D., de nouvelles pratiques d'enseignement et fait varier les formes usuelles de l'histoire scolaire, surtout quand on sait qu'il y a un risque majeur, dans cette discipline, d'un « *rejet du sens des savoirs scolaires dans la sphère individuelle* » (Audigier,

1995, p. 62). Dans notre langage théorique, issu de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique⁴ (Sensevy & Mercier, 2007, Sensevy, 2011), nous tentons de localiser certaines des déterminations de l'action conjointe⁵, en confrontant des épisodes des pratiques effectives du professeur à ses discours.

Nous cherchons également à déterminer en quoi ce professeur agit sur la situation d'apprentissage (en amont, lors de la préparation et au cours de la séance) pour que ces deux élèves handicapés puissent construire de nouveaux savoirs en histoire. Si nous considérons une discipline scolaire « *comme une combinaison particulière de finalités, de contenus et de méthodes* » (Audigier, *ibid.*, p. 64), à quel niveau se situent les réaménagements ? Sont-ils anticipés, en amont de la séance, par rapport aux besoins identifiés de C. et D. ? Quels effets produisent-ils sur leurs apprentissages ?

CADRE THÉORIQUE

La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy & Mercier, 2007, Sensevy, 2011) appréhende toute pratique d'éducation comme la transmission d'un savoir, c'est-à-dire d'un système de capacités (Sensevy, 2011). Comment opérer alors avec des élèves atteints de troubles des fonctions cognitives pour qu'ils puissent accéder à ces systèmes de capacités ? Ils ont en effet développé un rapport peu adéquat avec les objets enseignés à l'école et possèdent un faible « capital d'adéquation » (Sensevy, 1998, Marlot, 2012).

Cet article a pour ambition d'analyser des interactions d'un genre particulier, les transactions didactiques⁶ qui s'initient et se développent, au sein de la séance, entre ce professeur d'histoire (P.) et les deux élèves handicapés, en portant une attention plus particulière à C.

À quoi et comment ce professeur fait-il jouer les élèves ? Ces deux élèves handicapés sont-ils invités à jouer aux mêmes jeux que les autres ? Nous modélisons en effet cette séance sous forme de jeux et convoquons des notions comme celles d'enjeux, de règles définitives, de règles stratégiques, de stratégies, ces dernières menant ou non au gain⁷, donc aux profits symboliques. En quoi les moyens mis en place, au sein de la séance d'histoire étudiée, permettent-ils alors plus particulièrement à un élève handicapé, souvent hors-jeu, de s'investir dans le jeu,

de se prendre au jeu et de devenir un joueur expérimenté, celui qui a le sens du jeu ?

P. leur fait-elle regarder au « bon endroit », leur désigne-t-elle les « bons » objets ?

Dans toute situation d'apprentissage, « le professeur et l'élève jouent un (des) jeu(x) d'apprentissage pour rendre l'élève capable de jouer, à terme, un (des) jeu(x) épistémique(s) » (*ibid.*, p. 123). L'analyse de notre corpus repose sur cette notion de jeu d'apprentissage : nous déterminerons ainsi comment le professeur et les élèves s'y prennent ensemble pour gagner au jeu, pour, autrement dit, apprendre. Cette analyse nécessite également de caractériser le jeu épistémique dans ses dimensions épistémologique et épistémique. Si les capacités épistémologiques réfèrent à la théorie de la connaissance, les capacités épistémiques sont, elles, liées à la résolution du problème précis auquel sont confrontés les élèves et s'appuient donc sur des stratégies et des techniques. Nous porterons surtout notre attention sur ces capacités épistémiques qui, dans la situation étudiée, se désignent comme des capacités de « lecteur historique », c'est-à-dire un lecteur qui comprend un texte (authentique ou non) ou une gravure, en pouvant donner du sens à des concepts historiques. Comme cette séance relève de pratiques ordinaires et non d'une ingénierie didactique, il nous est difficile d'aller au-delà des stratégies et des techniques potentiellement mises en œuvre par les élèves dans les documents qui sont à leur disposition.

Quand le professeur engage les élèves dans une succession de jeux d'apprentissage, il les confronte à un certain « milieu », sous un certain « contrat ». Le *contrat didactique* est ici envisagé comme un système de savoirs et de compétences déjà-là, un système stratégique disponible, c'est-à-dire « un système de significations communes aux élèves et aux professeurs qui constitue à la fois l'effet de l'action conjointe passée et la condition de l'action conjointe future » (*ibid.*, p. 110). Si des savoirs « déjà-là » sont nécessaires, ils ne sont pas suffisants ; pour qu'un apprentissage se produise, l'élève doit être « mis en situation face à un problème [...] qui échappe au système stratégique immédiatement disponible » (*ibid.*, p. 110), dans un milieu suffisamment résistant, construit par le professeur, et où « ce sera à l'élève de faire parler le milieu » (*ibid.*, p. 643). Dans notre étude, la scolarisation de deux élèves en situation de handicap impacte-t-elle le milieu et le contrat didactique d'une manière particulière ? Souvent, en classe d'histoire,

le contrat se résume à reconnaître des savoirs dans des documents puis à répondre aux consignes et le milieu se réduit à la proposition de documents sensés contenir un savoir nouveau – et qu'il faudra « reconnaître » dans les documents (Audigier, 1995 ; Cariou, 2013). Qu'en est-il ici ? En quoi le milieu de l'étude est-il alors aménagé spécifiquement pour qu'un élève avec des troubles des fonctions cognitives puisse l'appréhender ?

Notre étude, organiquement ancrée dans les pratiques professorales *in situ*, ne peut s'en tenir aux seules pratiques et nécessite de saisir les représentations que véhicule le professeur, les rapports qu'il entretient au savoir enseigné (ici l'histoire), à la difficulté scolaire et, plus spécifiquement, dans cet article, son rapport au handicap, parce qu'ils influencent sa pratique. Comprendre certaines des déterminations de l'action du professeur nécessite en effet d'investiguer dans la « *théorie de la connaissance qui est la sienne (théorie à la fois générique et spécifiée à tel ou tel savoir), produite par la pratique et la produisant en retour* » (Sensevy, 2009, p. 50). Le croisement des pratiques et des discours nous permet alors d'inférer son *épistémologie pratique* (EP). Cet outil théorique permet au chercheur d'accéder à une intelligibilité plus dense des pratiques enseignantes, mais aussi de réinformer *a posteriori* l'analyse didactique (Toullec-Théry & Marlot, 2013) et ainsi mettre au jour plus solidement les déterminations des pratiques professorales. Ainsi, en accord avec Amade-Escot (2014), nous considérons que ce positionnement de chercheur fait rupture avec des analyses exprimées en termes de manques du côté des professeurs et met la focale, non pas sur ce qu'il faudrait savoir pour enseigner, mais sur ce qui est véritablement à l'œuvre dans les pratiques effectives.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Cette recherche repose sur une méthodologie par étude de cas (Passeron & Revel, 2005). Un cas « survient et pose en tant que tel des questions », il soulève une « énigme », « fait problème », marque « des contradictions » (*ibid.*). Le format d'enseignement-apprentissage mis en place par le professeur étudié soulève ainsi des questions. Il consiste à faire d'abord travailler aux élèves les notions historiques, à la maison, *via* des exercices proposés par le manuel. La séance de classe consiste ensuite à corriger ces

questions. Une énigme surgit donc : qu'est-ce qui fait que ce professeur agit ainsi, sachant qu'il enseigne à deux élèves – au moins – qui rencontrent d'importantes difficultés d'apprentissage et pour qui ce format de travail par anticipation risque d'activer des obstacles insurmontables? Cette situation singulière produit, de plus, l'émergence de « *contradictions* » entre ce que l'enseignante dit de ce qu'elle fait (que l'on peut théoriquement décrire comme la possibilité d'investir le milieu de l'étude à la maison) et les conséquences que l'on peut analyser sur les apprentissages des élèves (ces derniers répondent à des questions sans investir le milieu de l'étude). En quoi cette façon de concevoir la séance a-t-elle alors des incidences sur les apprentissages des élèves, principalement les élèves en situation de handicap ?

Dans l'approche exploratoire de ce cas, qui se déploie dans une séance « ordinaire⁸ » d'histoire en 5^e de collège, nous avons recueilli un ensemble de traces, d'indices, collectés dans différents registres, qui, ensemble, vont établir un réseau de significations et finir par faire signe. Notre recueil repose principalement sur le film vidéoscopé de cette séance, mais nous sommes attentifs au fait que « *visionner une vidéo rend la réalité qu'elle donne à voir opaque. Le visionneur assiste à des actes dont il ne connaît pas la motivation. On voit faire l'enseignant, mais on ne sait pas pourquoi il fait cela* » (Guernier, 2007, p. 228). Il est alors nécessaire, comme nous l'avons dit précédemment, de recourir à des entretiens (notre choix s'est fixé sur des entretiens semi directifs). Ils sont au nombre de quatre, trois avec l'enseignante (entretien pré séance et post séance ; entretien différé, en référence à la vidéo) et un avec l'élève. L'ensemble de ce matériau a été intégralement transcrit. Nous avons également rassemblé des données que nous qualifions de secondaires, elles regroupent les notes de travail de l'enseignante, les programmes officiels en classe de 5^e, les pages du manuel scolaire utilisées pour cette séance, les documents fournis par la professeure, les inscriptions au tableau, le travail des élèves en situation de handicap réalisé à la maison, leurs productions écrites, le contrôle de fin de séquence.

À partir des transcriptions, nous avons construit un synopsis, sorte de vue d'ensemble, proche du scénario, qui « *donne à voir une structuration thématique, obtenue par l'analyse ascendante du film de la pratique* » (Sensevy, 2011, p. 422). Ce synopsis (cf. tableaux 3 et 4), tableau à cinq colonnes, inclut des actes ou épisodes didactiques découpés en intervalles

de temps (introduction, développement du cours...), des scènes (ce qui se passe de façon précise lors des différents actes didactiques), décrit synthétiquement les actions (actes observables) et les propos de la professeure (notés en caractères italiques), mais aussi des élèves, et plus particulièrement ceux de C. l'une des élèves en inclusion.

Contexte et analyse de notre étude de cas en classe de 5^e

Au sein du corpus filmé, notre choix s'est porté sur deux épisodes parce qu'ils nous semblent *révélateurs* de la pratique de cette classe. Le premier épisode met en jeu des transactions entre le professeur, C. et D, les deux élèves de l'ULIS ; le second met au jour une certaine dissymétrie entre les attitudes de C., très vite hors-jeu et celles de D. qui tente de continuer à répondre aux attentes de ce professeur.

Le contexte

La professeure d'histoire, géographie et éducation civique (que nous nommerons désormais P.) est expérimentée, elle enseigne depuis 18 ans. Elle a l'habitude depuis plusieurs années de scolariser des élèves de l'ULIS. C. fréquente les cours d'histoire de ce professeur depuis 3 ans, D. depuis 2 ans.

La séance filmée, intitulée « Les textes fondateurs et la naissance de l'islam », s'insère dans un chapitre plus vaste sur « l'expansion de l'Occident et de l'islam⁹ ». La fiche de préparation de P. nous autorise à dégager les compétences et objectifs visés, tous référencés aux textes officiels (Socle commun et programmes de 2008 : BO HS n° 6 du 28/08/08).

Dès l'entretien pré séance, P. insiste sur la valeur qu'elle accorde au travail à la maison : « le premier comportement attendu des élèves est qu'ils arrivent tous en ayant fait le travail parce que ça veut dire qu'ils ont tous au moins pris connaissance des documents, ça voilà, c'est très important parce que sinon, on est obligé de **refaire une analyse** qu'ils n'ont pas faite ». Cette assertion de P. atteste de la tension chronogénétique du métier : le travail à la maison (étude de documents mais aussi réponses à des questions) est associé, pour elle, à une économie de temps, donc à une plus-value, mais surtout lui évite une reprise en classe. Ce temps de l'étude,

Objectifs

Repérer des symboles d'une nouvelle religion monothéiste, l'islam, née en Arabie, à partir des textes fondateurs issus du Coran que sont les Sunna (qui englobent les règles ou « lois » de Dieu qui ont été prescrites à tous les prophètes) et les Hadith (communication orale du prophète) ;

Comprendre et mémoriser les 5 piliers de l'islam, devoirs incontournables que tous les musulmans sunnites doivent appliquer :

La Chahada, attestation de foi de l'unicité de Dieu et de la prophétie de Mahomet ;

Les cinq prières quotidiennes ;

Le jeûne du mois de ramadan ;

L'impôt annuel : la zakat (*Az-zakaat*) est l'aumône aux pauvres dans les proportions prescrites en fonction de ses moyens ;

Le pèlerinage à La Mecque : le hajj (*Al hajj*).

Compétences du socle (compétences 1 et 5)

Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données ;

Lire et employer différents langages (cartes, textes, graphiques...);

Situer des événements dans le temps, dans l'espace.

en amont de la séance, est donc renvoyé à la seule sphère individuelle et privée (Audigier, 1995). À quoi P. fait-il alors jouer les élèves au sein du cours d'histoire ? Avant d'investiguer les pratiques effectives, nous présentons, dans le tableau 1, les 7 questions auxquelles elle leur a demandé de répondre dans leur travail à la maison (dans cet article nous nous intéresserons aux épisodes correspondant aux questions 2 et 3).

Tableau 1 : travail à effectuer à la maison tel que P. l'a présenté et distribué aux élèves

Questions 1 et 2 P. 11 du manuel (à faire sur le cahier)**A Des textes fondateurs**

1. Doc. 1 Quels sont les grands textes fondateurs de l'islam ? Quand ont-ils été écrits ?

2. Doc. 4 Quelle sourate du Coran montre que l'islam est une religion monothéiste ?

Autres questions (à faire également sur le cahier).

Q3. Qui est considéré comme le fondateur de l'islam ?	
Q4. Quelle mission a-t-il reçu du Dieu Allah ?	
Q5. Quand et pourquoi doit-il quitter La Mecque ?	
Q6. Où se rend-il alors ?	
Q7 En quelle année meurt-il ? (Frise p. 9)	

L'activité des élèves consiste à surtout sélectionner des informations factuelles (Audigier 1995, p. 71, modèle des 4 R¹⁰). C'est une logique de contenus qui domine alors et les questions ciblent principalement 4 indicateurs : qui, quoi, quand et où.

Les questions 1 et 2 sont issues directement du manuel qui a pris soin de les référer à deux documents proposés (Doc. 1 et Doc. 4). Les autres questions (de Q3 à Q7), à l'initiative de P, sont présentées sous forme de tableau, sans référence cette fois à aucun document (sauf la frise). Pourtant, pour honorer la tâche de réponse à la totalité des questions, les élèves ont besoin de localiser et prélever des indices dans un nombre important de documents du manuel. Il s'agit en effet, pour les élèves, de consulter 4 pages de manuel au total. Qu'est-ce qui fait que P. ne cible pas explicitement les documents nécessaires pour répondre à l'ensemble des questions ? Deux démarches peuvent exister, mais qui attestent d'une divergence épistémologique.

Une première démarche consisterait, pour P, à accorder une primauté à des finalités intellectuelles et critiques. Elle ciblerait alors seulement deux documents principaux (Doc. 1 et Doc. 4) pour « faire éprouver cette exigence de vérité, en initiant les élèves à quelques aspects des méthodes scientifiques, en particulier lors des études de documents » (Audigier, 1995, p. 67). Mais ces deux documents ne sont pas de même nature. Contrairement aux extraits de sourates du document 4, le document 1, nommé « des textes fondateurs » n'est pas un document authentique, c'est un tableau synthétique traduisant aux élèves ce que contiennent le Coran et la Tradition (Sunna) et quels en sont les auteurs. Le milieu de l'étude ne permet donc pas de modéliser l'activité spécifique de l'historien. Répondre à des questions sur le texte, devient alors le jeu épistémique source, porté par un contrat social, et « sera [alors] un jeu épistémique scolaire, souvent d'ailleurs utilisé pour évaluer l'activité didactique (celle de l'élève, classiquement, mais aussi celle du professeur) » (Sensevy, 2011, p. 125).

Une seconde démarche qui présiderait aux choix de l'enseignante, serait d'un tout autre ordre. Elle aurait trait, cette fois, à des enjeux très traditionnels et fixistes de l'enseignement de l'histoire : 1) « ce sont d'abord des connaissances, consignées dans des livres que l'on transmet » (Audigier, p. 68 et 2) « on enseigne pour l'essentiel les résultats, c'est-à-dire ce que l'on sait de tel ou tel objet, ce que l'on tient pour vrai » (ibid., p. 71), en effaçant alors « le rôle des langages et des

points de vue dans la construction des textes historiens, qu'ils soient scientifiques ou scolaires » (*ibid.*, p. 72).

Le fait que la séance en classe ne fasse pas appel aux documents, mais à une simple correction des questions, laisserait penser que c'est cette seconde conception qui serait à l'œuvre¹¹. Le contrat qui préside tendrait alors à laisser penser à l'élève que faire de l'histoire, c'est répondre à des questions factuelles posées par le manuel, en cherchant dans les textes de synthèse ou dans les documents, et non résoudre un problème. Cette activité correspond à une pratique régulière en classe d'histoire où « les situations d'apprentissage proposées aux élèves sont essentiellement l'« écoute, l'identification » ou le « repérage » d'un fait, d'une date, d'une notion dans un document et des activités de reproduction » (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 115).

Du côté des élèves (et particulièrement de C. et D.), la nature des tâches qui consiste à lire des documents de natures diverses puis répondre à des questions, accentue d'emblée l'idée que « le savoir est dans ces supports ; le travail de l'élève est de tirer des informations. Ces supports servent de preuve, d'illustration, de source » (*ibid.*, p. 85). Or, ces documents sont délicats à comprendre pour diverses raisons.

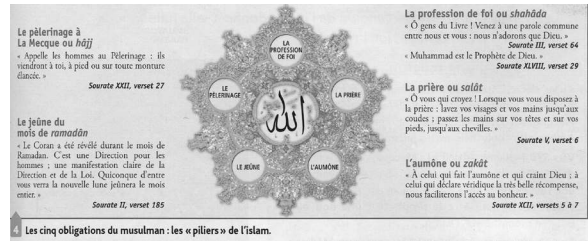
Analyse des obstacles potentiellement rencontrés lors de la réponse aux questions

Nous allons ici prendre tour à tour chacune des questions posées et montrer ce que l'élève doit faire pour répondre aux questions avec succès. Nous mettrons ainsi au jour les obstacles potentiels que peuvent rencontrer les élèves et mettrons en évidence des stratégies/capacités que les bonnes réponses demandent.

Q2– manuel

2. Doc. 4. Quelle sourate du Coran montre que l'islam est une religion monothéiste ?

Doc. 4– p. 11 du manuel



1– Difficultés lexicales contenues dans la question : *sourate* et *monothéiste* ; ce second concept est un savoir « déjà là » selon P, puisque « vu en 6^e », mais aussi pour les auteurs du manuel qui ne le définissent pas dans la leçon.

2– Lecture d'un document éclaté, multi-informationnel, de 6 sourates, très techniques pour des élèves de 5^e, qui ne détiennent que peu de savoirs sur cette religion.

Les élèves doivent lire et comprendre le sens global de 5 sourates dont seules les sourates III et XLVIII donnent réponse à la question (référence à « Dieu » avec « Dieu » au singulier).

3– Ni le titre du document, ni la légende n'ont trait à la question 2.

Cette question suppose une connaissance de l'histoire des religions et de la suprématie des religions polythéistes à cette époque.

Q3–

Qui est considéré comme le fondateur de l'islam ?

Doc. 2– p. 10 du manuel et informations prises dans les pages 10 et 11 du manuel

Un prophète : Muhammad

2 Une sîra raconte comment Muhammad aurait reçu la révélation.

« Gabriel est venu à moi pendant que je dormais. Il tenait une pièce de brocart¹ contenant un écrit et me dit :

– Lis.

Je dis :

– Quoi lire ? Je ne vois rien à lire et ne lis ni n'écris.

Alors, il dit :

– Lis au nom de ton Seigneur. Lis. Ton Seigneur est le Très-Généreux qui, avec le calame², a enseigné à l'homme ce qu'il ne savait pas.

Je lus après lui et il finit par me quitter.

Je me réveillai en sursaut. C'était comme si ses paroles avaient été inscrites dans mon cœur.

C'est alors que je sortis. Sur le chemin, j'entendis une voix venant du ciel qui me disait :

– O Muhammad, tu es le Messager de Dieu et je suis Gabriel. »

D'après Mahmoud Hussein, *Al-Sîra, Tome 1*, collection Pluriel, Hachette, 2005.

1. Tissu de soie. 2. Roseau taillé en biseau.

– Il peut y avoir confusion pour trouver le fondateur de l'islam entre « Muhammad » (prophète et messager) et « Allah », le Dieu

qui demande à Muhammad d'être son messager. Pour un élève avec des difficultés de conceptualisation, la confusion autour du terme « fondateur » peut s'avérer persistante : c'est en effet Dieu qui fonde une religion et non son messager.

– La réponse n'est pas explicite. Si, dans le texte, Muhammad apparaît comme un prophète, dans les documents du manuel, il est aussi considéré comme un messager (celui qui transmet la parole de Dieu).

– Muhammad, Mahomet ou Mohammed sont tous 3 utilisés pour dénommer le fondateur.

– Ils ont ici à lire un récit raconté par Muhammad (avec confusion possible entre narrateur et auteur) : la première partie du texte est un rêve dialogué entre Muhammad et l'ange Gabriel. La fin du texte est un retour à la réalité du narrateur, au moment de son réveil. Décontextualisé, ce récit ne peut être compris par un élève en grande difficulté scolaire, à moins d'en faire l'exégèse et de le resituer largement, dans son contexte historique et intrinsèquement, dans son contexte temporel.

Q4–

Quelle mission a-t-il reçu du Dieu Allah ?

Introduction du dossier– p. 10 du manuel

L'islam est une religion monothéiste qui naît après le judaïsme et le christianisme. Elle reconnaît aussi l'existence de Moïse, Abraham et Jésus. Les musulmans croient en un Dieu unique : Allah. L'islam s'appuie sur plusieurs textes fondateurs qui définissent la voie à suivre pour être un bon musulman. Il s'agit principalement du Coran et de la Tradition (*Sunna*), recueil des « faits et dits » (*hadith*) du Prophète Muhammad.

Doc. 2– p. 10 du manuel

C'est alors que je sortis. Sur le chemin, j'entendis une voix venant du ciel qui me disait :

– O Muhammad, tu es le Messager de Dieu et je suis Gabriel. »

D'après Mahmoud Hussein, *Al-Sira, Tome 1*, collection Pluriel, Hachette, 2005.

Définition p. 11 du manuel

Prophète : homme chargé par Dieu de transmettre ses paroles.

– Le pronom « il » de la question 4 renvoie à la question précédente « le fondateur de l'islam » (donc nécessité de prendre ensemble les 2 questions).

– Il n'est question que d'une mission, or messager et prophète égrenent les textes.

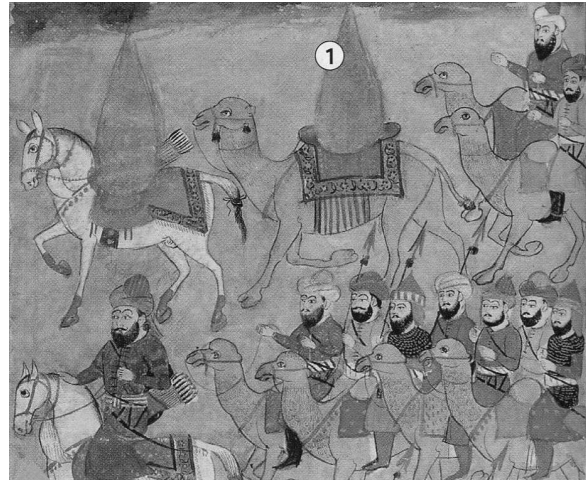
– L'élève doit inférer la mission à partir des mots prophète ou messager, encore faut-il connaître le sens des termes.

Pour la plupart des élèves (dont C. et D.) ce, qui leur permet de mettre du sens ne peut venir que de la famille (en amont du cours) ou de P. (pendant le cours).

Q5–

Quand et pourquoi doit-il quitter La Mecque ?

Doc. 1– p. 12 du manuel



1 L'Hégire, début de l'ère musulmane (en 622). Muhammad ①, rejeté par les Mecquois polythéistes, quitte La Mecque pour Médine avec ses compagnons. Miniature persane, XI^e siècle, BNF, Paris.

Extrait leçon p. 12 du manuel

En 622, Muhammad doit fuir La Mecque

1– Donc, la question appelle deux réponses : l'une temporelle (quand) et l'autre causale (pourquoi).

2– Les élèves ne doivent pas s'attacher au titre de l'iconographie qui ne leur donne pas accès à la réponse, mais au texte en dessous.

3– Là encore, un lexique abondant et complexe : La Mecque, Médine, Mecquois polythéistes, références complexes surtout pour des élèves avec des troubles des fonctions cognitives.

Q6–

Où se rend-il alors ?

Extrait leçon p. 12 du manuel

En 622, Muhammad doit fuir La Mecque pour Médine :

Légende du document iconographique 1– p. 12 du manuel

Muhammad ①, rejeté par les Mecquois polythéistes, quitte La Mecque pour Médine avec ses compagnons.

– La réponse à la question est le nom d'un lieu, évoqué à la page 12 du manuel.

2– Les élèves doivent lire et sélectionner les informations pour trouver la réponse dans des textes variés : la leçon qui résume les informations contenues dans les documents des pages précédentes et la légende d'une iconographie.

La naissance d'une religion : l'islam

- ▶ Au VII^e siècle, l'Arabie est au carrefour de la Méditerranée, de l'océan Indien, de l'Asie et de l'Afrique. Médine et La Mecque sont des centres commerciaux et religieux pour les Arabes, alors polythéistes, les juifs ou les chrétiens.
- ▶ Vers 570, Muhammad naît à La Mecque, dans une famille de riches marchands caravaniers. Vers 612, il dit avoir reçu une révélation : l'ange Gabriel lui aurait révélé qu'Allah l'avait choisi pour être le prophète d'une nouvelle religion monothéiste, l'islam.
- ▶ En 622, Muhammad doit fuir La Mecque pour Médine : c'est l'Hégire (doc. 1). Il convertit de nombreux Arabes à l'islam. En 630, il s'empare de La Mecque. Il meurt à Médine en 632.

3- Les élèves en difficulté ne comprennent pas les phrases elliptiques ; ils ont besoin de mettre tout en mots :

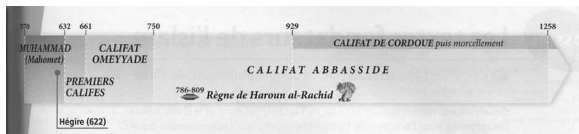
« Il quitte la Mecque pour Médine » nécessiterait « Il quitte la Mecque pour aller à Médine ».

4- Des écrits au lexique inconnu : la Mecque, Médine ; Des écrits elliptiques possibles à connoter : qui/ qu'est « la Mecque » qui/qu'est « Médine » ?

Q7-

En quelle année meurt-il ?

Frise- p. 9 du manuel



Leçon p. 12 du manuel

Il meurt à Médine en 632.

1- P. a précisé « frise p. 9 » ; les élèves, pour répondre à la question 6, ont lu le texte leçon de la page 12 et ont déjà la réponse écrite à la question.

2- Sur la frise, les élèves doivent identifier la couleur vert foncé, délimitée par deux traits verticaux, comme étant la signalétique de la durée de vie de Muhammad, sans autre précision.

3- Ce document est complexe à lire car sa focale n'est pas sur la vie du prophète mais sur sa succession.

Ajouté à cela des termes inconnus de la plupart des élèves de 5^e comme : calife, califat, omeiyade, abbasside...

Pour clore cette présentation du travail de l'élève à la maison, nous précisons qu'au moment de la correction des réponses aux questions posées, P. ne demande jamais aux élèves où et comment ils ont trouvé leurs réponses. Elle ne met pas en œuvre de travail méthodologique pour « utiliser les outils nécessaires à l'explication ou à l'argumentation » (SCCC, palier 3, compétence 5 : lire et employer différents langages : textes-graphiques-cartes-images-musique).

De quelle manière les élèves (dont C. et D.), confrontés à cette leçon, peuvent-ils « s'en sortir » alors que les obstacles potentiels abondent ? Comment s'y prend alors P. ? Nous allons, pour tenter d'y répondre, analyser deux épisodes issus des pratiques effectives.

Analyse du premier épisode : monothéisme, polythéisme

Ce premier court épisode de l'06" (tableau 2) introduit la séance (les dix minutes précédentes abordaient une sortie qui sera effectuée quelques jours plus tard) et en donne la tonalité. P. ne re-convoque pas les objets du milieu déjà rencontrés et amorce d'emblée la correction de la question 2, effectuée à la maison : « Quelle sourate du Coran montre que l'islam est une religion monothéiste ? ». P. entame la lecture de la question, mais l'interrompt immédiatement. Elle modifie « on line » ses intentions premières et privilégie l'explication lexicale. Si tous les élèves lèvent la main pour répondre, P. choisit de questionner C. S'ensuivent alors des transactions, à l'initiative de P. qui n'engagent que P. et C., dans un premier temps (tdp de 3 à 8). Comme C. n'est pas en mesure de diffuser la réponse attendue, P. s'adresse à D., l'autre élève de l'ULIS (tdp 10-11) qui ne répond pas non plus de manière satisfaisante. P. s'adresse alors à un troisième élève de la classe, A. (tdp 12 à 15) qui produit la réponse. P. se tourne vers C. et clôt l'épisode en diffusant, à tous, la réponse attendue.

Le tableau 2 se lit de gauche à droite puis de haut en bas. Les tours de parole sont numérotés chronologiquement de 1 à 18.

Tableau 2 : épisode 1

Avancée du temps didactique →

	Temps des scènes	la professeure (P.)	les élèves (E.)	(C.)
10'13 à	Scène 6 : Rupture pour un détour didactique Question collective	1- « <i>Quelle sourate du Coran/ Rappelez-moi d'abord</i> » 2- « <i>Qu'est-ce que ça veut dire monothéiste ?</i> » <i>Monothéiste ?</i> »	Tous les E. lèvent la main.	C. écrit sur son cahier ; C. lève la tête.
10'20 à	Relation duelle	3- « <i>Oh, oh, C., à toi !</i> »		C. regarde la professeure, sourit puis baisse les yeux. 4- « <i>Eh, beh, ils croient en plusieurs dieux</i> ».
10'24 à	P. ne valide pas la réponse de C. ; P. demande confirmation ou infirmation de sa réponse par C.	5- « <i>T'es sûre que c'est plusieurs ?</i> »	Les E. écoutent, regardent leur cahier	6- C. répond : « <i>Un, je crois</i> ».
10'27 à	P. se déplace devant elle et fait des allers-retours devant le tableau.	7- « <i>Alors, rappelle-moi, monothéisme, quel est le contraire de monothéiste, mot qu'on a déjà vu plusieurs fois ?</i> » 9- « <i>Non, C., le contraire de monothéiste</i> »		8- C. : « <i>Mon...</i> » INAUDIBLE
10'36 à	P. écrit au tableau le terme « monothéiste » et pose la même question à un deuxième élève d'Ulis. P. n'ayant pas de réponse, donne la parole à un troisième élève de 5 ^e . P. valide la réponse de A. P. écrit ce mot au tableau.	10- « <i>D. ça te dit quelque chose à toi ?</i> » 12- « <i>À toi A.</i> ». 14- « <i>Le contraire c'est polythéiste</i> ».	11- « <i>Beh, le contraire c'est euh, ch'sais pas</i> ». 13- « <i>Polythéiste</i> ».	C. regarde le tableau et P. qui écrit le mot. C. regarde le tableau avec un large sourire 15- « <i>Ah, oui ! Voilà</i> ». C. écoute, regarde le tableau, la main devant la bouche.
10'47 à	P. s'adresse à C. P. valide la réponse de C.	16- « <i>Alors, est-ce que maintenant que tu vois ça, tu es capable de me dire ce que veut dire monothéiste et polythéiste ?</i> » 18- « <i>Exactement</i> ».	E. lèvent la main.	17- C. : « <i>Euh, ...monothéiste, c'est quand il y a un seul dieu</i> ».
11'07 à 11'19	Et P. s'adresse au groupe et redonne les deux définitions	19- « <i>Monothéistes, ils croient en un seul dieu et polythéistes, ils croient en plusieurs dieux</i> ».		C. sourit, se redresse sur sa chaise, repositionne son pull ; puis regarde le tableau, la main devant sa bouche.

En se détachant d'emblée de la question et en se cristallisant sur la définition des deux termes, monothéiste et polythéiste, P. opère un « détour » didactique pour vérifier la connaissance par les élèves d'un lexique qu'elle estime acquis (puisque au programme de 6^e). Alors que les élèves évoluent dans un contrat usuel de réponse à une question préparée, P. effectue

une rupture et contraint alors les élèves eux-mêmes à modifier non seulement leurs attentes, mais aussi leur registre d'action. En effet, il ne leur a jamais été explicitement demandé de définir le terme monothéiste, mais de cibler une sourate qui montre que l'islam est monothéiste. P. provoque donc un glissement de jeu d'apprentissage. Le JA premier (JA1), qu'on pourrait

nommer « faire répondre à une question du manuel » devient donc JA2 : « faire définir le terme monothéiste ». Ce « détour » s'avère une action professorale commune en classe d'histoire dans la mesure où les deux opérations de sélection d'information et de reproduction de savoir constituent la base des pratiques ordinaires (Tutiaux-Guillon, 2009). Mais, même s'il est opéré couramment, ce détour lexical peut alors déstabiliser les élèves les plus fragiles, si les enjeux ciblés ne leur sont pas précisés. Il risque en effet d'être mécompris (ce que Bateson (1980) nomme « impératifs contradictoires¹² ») et le travail à la maison, assimilé à une sorte de leurre : « j'ai fait mon travail (répondu à la question du manuel), mais ça ne me sert pas à répondre puisque ce que le professeur demande autre chose ».

P. cible les deux élèves qu'elle sait le plus décalés du point de vue des apprentissages, pour diffuser la définition du terme monothéiste. P. pense que 1) ce savoir est déjà là et que 2) la question travaillée la veille à la maison l'a réactivé. L'épistémologie pratique véhiculée ici révèle un moteur de son action : si P. montre son souci d'insérer C. et D. dans le collectif de la classe, il s'agit de leur donner la parole pour répondre à une question simple concernant un lexique déjà rencontré, car ils auront toutes les chances d'y répondre.

Persuadée que « tout le monde sait » ou que « tout le monde doit savoir » ce que le lexique signifie puisqu'il suffit de l'apprendre (via le travail en amont à la maison), P. recherche ainsi une stratégie d'intégration, mais sans alors prendre particulièrement en compte les spécificités de ce public d'élèves avec des troubles des fonctions cognitives qui affectent pourtant leurs capacités de mémorisation. Elle fait confiance à la mémoire didactique construite au cours des apprentissages précédents en histoire. Le handicap intellectuel et ses conséquences ne sont donc pas, chez P., une préoccupation centrale. Contre l'attente de P., C. comme D. sont mis en difficulté. Face à leurs réponses erronées, P. n'aura au final d'autre solution que d'interroger un élève qui sait, A. (tdp 12). Qu'est-ce qui produit cette manière de faire ?

Outre le fait que, pour P., « les savoirs sont tenus pour vrais et neutres car scientifiques, donc stabilisés et clos » dans un « paradigme pédagogique positiviste » (Tutiaux-Guillon, 2009, p. 109), P. associe le handicap à de la difficulté scolaire : « J'ai du mal à employer le terme « élève handicapé », j'emploierais

plus facilement le terme « en difficulté », avec, à l'intérieur, des niveaux de difficulté extrêmement différents, mais je ne les perçois pas ces élèves-là comme des élèves handicapés » (entretien pré). Il suffirait alors de rencontrer plusieurs fois le même mot pour qu'un élève l'incorpore. P. n'a donc pas nécessité d'aménager spécifiquement le milieu de l'étude. Or, sans réaménagement – comme des fiches individuelles ou collectives synthétisant les concepts clé, le lexique et agissant comme des milieux objectifs, soutenant les apprentissages de certains élèves au faible « capital d'adéquation » –, elle ne peut s'appuyer sur d'autres objets que des assertions orales. D'où il s'en suit l'intrusion d'effets de contrat : ainsi, quand C. (tdp 3) fournit une réponse erronée et murmure [le monothéisme] « eh, beh, ils croient en plusieurs dieux », P. reste réticente (elle ne produit pas elle-même la réponse) et pose à C. une question indirecte, très orientée, « t'es sûre que c'est plusieurs ? ». La réponse étant quasiment contenue dans la question, C. produit forcément une nouvelle réponse, modifiant immédiatement la précédente : « un, je crois » (tdp6). P. provoque donc un effet Topaze¹³ : C. fournit la définition attendue, non pas en attestant d'un savoir assimilé, mais par devinette (si ce n'est pas « plusieurs », alors c'est « un seul »). Le déséquilibre contrat-milieu aboutit alors à une mise hors-jeu de l'élève C. : il n'est pas question de savoirs, mais de deviner pour « s'en sortir ». P., en demandant ensuite à C. de fournir l'antonyme de « monothéiste » (tdp 7), complexifie le milieu : du JA2 « faire définir le terme monothéiste » (jeu auquel C. ne peut jouer), elle passe à un JA3 « faire produire le contraire de monothéiste ». Or, ce JA3, pour être joué, nécessite de comprendre le JA2 (qui s'est pourtant soldé par un échec). P. espère sans doute qu'en réactivant un lien entre monothéiste et polythéiste, C. restitue un sens à chaque terme. Or, ce mouvement de rapprochement lexical ne produit pas d'aide sémantique : C. répond de façon quasi inaudible « mono » et P. invalide alors son énoncé : « non C. » (tdp9). Le milieu ne permettant pas à C. de recourir à des stratégies différentes, elle ne peut se frayer un chemin dans les signes que lui laisse percevoir P.

La question que P. adresse à D., « dis, ça te dit quelque chose à toi ? » (tdp10) donne lieu à deux interprétations : donner la définition du terme « monothéiste » (correspondant au JA2) ou donner le terme antonyme à « monothéiste » (correspondant au JA3). Elle maintient un milieu flou et incertain

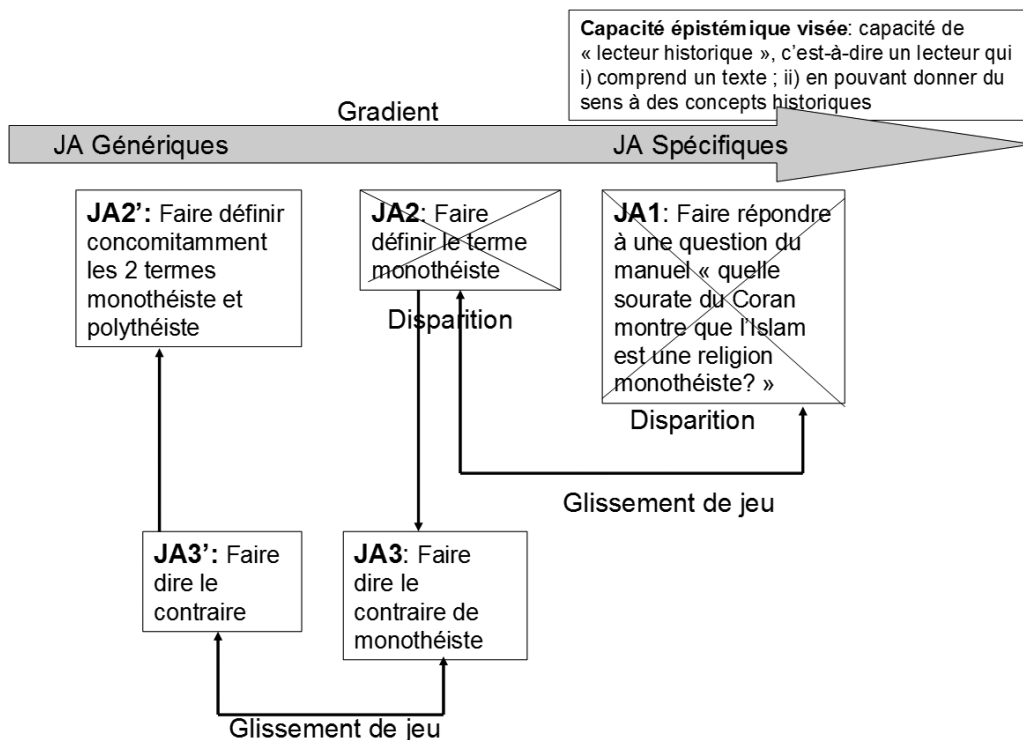
où il est difficile à un élève d'ULIS non seulement de décrypter les attentes professorales, mais aussi d'assumer des choix (elle lui laisse le choix de définir polythéiste ou monothéiste). D. renonce : « *beh, le contraire c'est euh, ch'sais pas* » (tdp11). Il jouerait peut-être à un JA3' très générique qui s'intitulerait « faire produire le contraire », sans savoir du contraire de quel mot il s'agit. En effet, « contraire », dernier terme utilisé par P. est peut-être le seul que D. a conservé en mémoire, sans le connecter à polythéiste ou monothéiste. Là encore, la nature du milieu proposé met l'élève D. hors-jeu. Pour faire avancer le temps didactique, P. interroge alors – comme précédemment – un troisième élève de la classe (tdp 12), A., mais sans éclaircir son attente et consolide l'imprécision du jeu JA3. A. produit « polythéiste » (tdp 13), réponse attendue que P. inscrit au tableau. P. valide en écho « *le contraire, c'est polythéiste* », sans préciser « le contraire de monothéiste, c'est polythéiste ». Elle ne reconnecte pas avec JA2 « faire définir le terme monothéiste » qui s'est donc perdu dans les limbes, mais produit un JA2 : « faire définir concomitamment monothéiste et polythéiste » (tdp 16). Nous le nommons JA2' (plutôt que

JA4) parce qu'il a à voir avec le JA2, mais est encore plus générique.

L'émergence du terme polythéiste ravive du sens chez C., son visage s'éclaire : « *ah oui, voilà* » (tdp 15). P. demande à nouveau à C. si elle est « capable » (tdp 16) de donner la définition des deux termes. C. s'en tient à « monothéiste » : « *euh, monothéiste, c'est quand il y a un seul dieu* », que P. valide de façon forte : « *exactement* » (tdp 18). P. clôt cette parenthèse définitoire, en diffusant elle-même la définition de polythéiste et en complétant ainsi la définition de C, pour le groupe classe. Elle réintroduit ensuite la question complète et s'en tient à la réponse d'un élève qui diffuse que la réponse se trouve dans la sourate III, sans en expliciter les indices qui y sont contenus. Cette réponse se trouve dans le document 4 p. 11 (or, ce document n'a pas été désigné à étudier à la maison) : « La profession de foi ou Shahâda » : « Oh gens du livre ! Venez à une parole commune entre nous et vous : nous n'adorons que Dieu » (Sourate III, verset 64).

Nous modélisons dans la figure 1 la situation sous forme des jeux d'apprentissage joués avec pour cible une capacité épistémique.

Figure 1 : système sémiotique jeux d'apprentissage – Capacité épistémique



Alors que le JA1 est spécifique, la succession de jeux que P. impose provoque des glissements vers des jeux de plus en plus génériques (ce que montre notre système avec des jeux d'apprentissage qui sont orientés vers le pôle générique du gradient). P., en réduisant la situation à un jeu d'apprentissage beaucoup plus générique (JA2'), éloigne les élèves de la capacité épistémique que la lecture du texte pourrait travailler, sans expliciter les attentes de ce nouveau jeu. De plus, les manières d'agir de P. laissent penser que la centration de son attention sur la définition systématique du lexique est une sorte d'impensé dans ses pratiques. « À partir de ce constat, je produirai en tout cas la conjecture suivante : la qualité d'un enseignement, et donc la qualité de l'équilibration didactique qui lui est afférente, suppose d'abord une forme de reconnaissance, par le professeur, dans la pratique mise en œuvre, de ce à quoi il s'attendait. On voit très bien les limites d'une telle assertion si l'on commet l'erreur de la considérer comme suffisante. Je ne la considère pas comme suffisante, mais je la pense nécessaire. Une forme de reconnaissance de ce à quoi l'on s'attendait, cela signifie en particulier pouvoir anticiper de manière pertinente sur les productions de l'élève, sur son cheminement, sur les nécessités qu'il va rencontrer, bref, anticiper de manière pertinente sur la logique de sa pratique » (Sensevy, 2011, p. 259).

P. donne au milieu un statut dont les enjeux d'apprentissage ne s'ancrent pas en histoire, mais davantage dans le domaine de la langue (plus précisément du lexique ce qui, en histoire, constitue un affaiblissement supplémentaire du milieu puisque, dans cette discipline, les apprentissages ciblent des notions ou des concepts et non du lexique). De plus, P. ne prend pas la peine d'effectuer des allers-retours entre les documents et la question. Nous avons ici des traits typiques d'un contrat didactique scolaire question-réponse-évaluation¹⁴, (Sinclair & Coulthard, 1975, 1992) qui se substitue au contrat d'enquête sur le document qu'on pourrait imaginer ici. La recherche des indices qui révèlent que l'islam est une religion monothéiste n'est pas esquissée. Pour elle, les connaissances sont « déjà là¹⁵ » parce que les élèves ont étudié les documents à la maison. Cette manière de faire élude alors toute démarche indicielle de l'historien face aux documents.

Au cours de cet épisode, le milieu reste matériel et ne peut devenir ni un milieu objectif ni un milieu de référence (Bloch & Salin, 2003) pour C. et pour D. et peut-être d'ailleurs pour les autres élèves. On peut

en effet penser que beaucoup d'élèves ont du mal à répondre correctement à la question « comment savez-vous que la Sourate affirme le monothéisme de l'Islam ? ». Les effets de contrat sont alors inévitables et attestent d'un dysfonctionnement du jeu didactique. Le peu d'aménagements du milieu contraint P. à une position surplombante dans la topogenèse¹⁶, dans le sens où c'est elle qui détient l'ensemble du discours et qui guide énormément C., D. et les autres élèves, en les questionnant. D'ailleurs, son discours se réduit à produire des questions et l'affaiblissement conceptuel qui s'en suit concourt à une pédagogie qui tient beaucoup de la devinette, caractérisée par des glissements de jeu successifs.

Analyse du deuxième épisode : les dénominations du fondateur de l'islam.

Nous nous attachons ici à l'analyse d'un second épisode (1'48"), centré sur la correction de deux questions, préparées également à la maison : « Qui est considéré comme le fondateur de l'islam ? » (Q3) « Quelle mission a-t-il reçu du Dieu Allah ? » (Q4). Notre analyse des questions Q3 et Q4 présentées (p. 38 et 39) plus haut, souligne de nombreux obstacles potentiels pour répondre à ces questions.

Dans cet épisode (tableau 3), nous allons analyser la posture didactique que prend P., plus particulièrement à l'égard de C., mais nous soulignerons également les réponses de D. Nous donnons à cet épisode une dimension comparative. La posture de P. est-elle comparable au premier épisode, ce qui laisserait penser que le format du premier épisode peut être considérée comme pérenne ?

Tableau 3 : épisode 2

	Temps des scènes	la professeure (P.)	les élèves (E)	(C)
13'52	Scène 3 : Reprise de la correction par une question de P. P. émet un jugement de valeur sur le travail à effectuer à la maison. à	1- « <i>qui est considéré comme le fondateur de l'islam ?</i> » 2- « <i>alors vos réponses, vous avez fait votre travail à la maison, c'était des questions extrêmement faciles, tout le monde est capable de répondre</i> »		C. se frotte le front et bascule sa règle de la main droite.
14'02	P. repose la question collectivement et donne la parole à un élève. P. écrit le terme au tableau, se retourne et donne la parole à une autre élève. P. valide la réponse de Z et se retourne pour écrire les termes au tableau.	3- « <i>qui est considéré comme le fondateur de l'islam ?</i> » 4- « <i>A toi L.</i> » 6- « <i>Muhammad, on l'appelle aussi ?</i> » 7- « <i>Z. ?</i> » 9- « <i>oui, vous trouverez aussi ce nom, Mohammed ou Mahomet, c'est celui qui est considéré comme le fondateur</i> »	Des élèves lèvent la main. 5- L : « <i>Muhammad</i> » Des élèves lèvent la main. 8- Z : « <i>Mahomet ou Mohamed</i> » Des élèves discutent entre eux sur les termes.	C. pose sa feuille et regarde son cahier (les réponses y sont écrites). C. se frotte le front. C. regarde son cahier. C. déplace sa règle.
14'27	P. interroge un élève. P. valide la réponse de D.	10- « <i>ça veut dire quoi le fondateur, G.. ?</i> » 12- « <i>celui qui a créé, exactement</i> »	11- G : « <i>beh, lui qui a créé</i> »	C. prend un crayon dans sa main et se frotte la nuque avec l'autre main, le regard circule de droite à gauche.
14'35	Scène 4 : correction de la deuxième question P. pose une question collective et donne la parole à un élève volontaire. à	13- « <i>la deuxième question est : quelle mission a-t-il reçu du dieu Allah ?</i> » 14- « <i>vas-y A.</i> »	Des élèves lèvent la main 15- A : « <i>d'être le messenger</i> »	C. appuie la tête dans la main et regarde devant elle. C. a la main devant la bouche et regarde son cahier
14'43	P. valide.	16- « <i>d'être le messenger ;</i>		
14'43	P. pose une question de vocabulaire, d'explicitation du terme, de reformulation. à	17- « <i>d'être le messenger ; Ah, est-ce qu'on peut employer un autre terme / Alors, ça veut dire quoi être le messenger du dieu Allah ? / Tu as raison, mais c'est être quoi « être son messenger ?</i> » <i>Ça veut dire quoi « être le messenger du dieu ?</i> »	D. lève la main et répond.	C. a la tête dans sa main et regarde son cahier. C. regarde D. à sa gauche

14'43 à	P pose une question de vocabulaire, d'explicitation du terme, de reformulation. P. écrit le terme au tableau.	17- « <i>d'être le messenger ; Ah, est-ce qu'on peut employer un autre terme / Alors, ça veut dire quoi être le messenger du dieu Allah ? / Tu as raison, mais c'est être quoi « être son messenger ?</i> » <i>Ça veut dire quoi « être le messenger du dieu ? »</i>	D. lève la main et répond. 18- D : « <i>beh, envoyer des paroles à des personnes</i> ».	C. a la tête dans sa main et regarde son cahier. C. regarde D. à sa gauche
15'00 à	P. ne valide pas et demande des précisions de façon collective. P. donne la parole à L. P. valide la réponse de L.	19- « <i>alors, envoyer des paroles à des personnes, quelqu'un peut préciser la définition de D. ? Ma question serait : « des paroles de qui et à quelle(s) personne(s) ? »</i> » 20- « <i>L.</i> » 22- « <i>c'est un prophète, exactement</i> »	Des élèves lèvent la main. 21-L : « <i>un prophète</i> »	C. regarde son cahier et se gratte le front
15'29 à 15'40	P. revient à sa question. P. écrit le mot « prophète » au tableau P donne la parole à Z. P. valide. Mais P revient sur la fin de sa question. P. valide en répétant le terme employé par l'élève	23- « <i>néanmoins, tu me donnes un mot de vocabulaire intéressant mais tu m'as pas dit, euh, quelles paroles et à quelles personnes ; expliquez-moi quand même, Z ?</i> » 25- « <i>c'est transmettre la parole de dieu, mais à qui alors ?</i> » 27- « <i>au peuple, aux habitants d'une région, c'est exactement ça</i> ».	E. lève la main 24- Z : « <i>c'est transmettre la parole de dieu</i> » 26- Z : « <i>beh, au peuple</i> »	C a la tête dans la main, regarde son cahier et passe la main dans ses cheveux.

Ici encore, P. considère le travail demandé aux élèves comme très simple, elle l'exprime cette fois directement : « alors vos réponses, vous avez fait votre travail à la maison, c'était des questions extrêmement faciles, tout le monde est capable de répondre (tdp 2). Cette facilité contraint donc les élèves à un devoir de participation ; ici encore, jouer au jeu didactique, c'est répondre aux questions préparées. « Tout le monde peut répondre » (puisque il s'agit uniquement de retrouver un savoir factuel présent dans les documents par un repérage d'informations). Si on connaît le lexique, on peut lire les documents et donc retrouver le savoir contenu dans ces documents. Apparaît à nouveau le modèle positiviste de l'histoire qui atteste que sa démarche d'anticipation

des exercices à la maison représenterait, d'après P, un tremplin qui permettrait à chaque élève, tel qu'il est (dont en situation de handicap), d'être inséré dans le temps didactique collectif. Cette anticipation serait donc, pour P., un moyen de réduire les inégalités scolaires. On peut en effet penser que la fréquentation du milieu a permis à certains élèves de comprendre des choses. Ceux qui répondent sont en effet loin de répondre de manière triviale aux questions du professeur. D'ailleurs, D. parvient à répondre (tdp 18) d'une manière plutôt satisfaisante à une question vraiment difficile : ça veut dire quoi « être le messenger du dieu ? » Il aurait été intéressant que P. poursuive avec D. pour savoir s'il avait la possibilité de répondre à la question suivante

de P. (Ma question serait : « des paroles de qui et à quelle(s) personne(s) ? »). Pour C., en revanche, c'est un moment de décrochage. On voit ici que, dans le travail à la maison, certains élèves (et de manière plus fréquente C. et D.) sont « moins égaux que d'autres ».

Nous pouvons alors avancer que P. a tendance à faire confiance à la « forme scolaire » de l'histoire (Audigier *et al.*, 1996) – ces exercices effectués à la maison – qui prime sur la nature des connaissances, le générique l'emporte alors sur les connaissances spécifiques (voir Tricot & Sweller, sous presse).

En quoi ces notions abordées possèdent-elles ce caractère de facilité pour les élèves et en particulier pour C. et D. ? Contrairement aux affirmations de P., le travail à faire à la maison porte en lui-même :

1) des obstacles liés à la lecture, au tri des informations sur la feuille, à la recherche des informations dans le manuel, à la lecture et à la compréhension d'un lexique éloigné de leurs pratiques langagières ;

2) des obstacles liés à l'accès à des notions historiques mettant en tension croyance et fait historique, pour tenter ainsi de saisir une réalité plus profonde.

Le travail à la maison est donc très sujet à de la différenciation sociale.

Comme pour l'épisode précédent, les interventions de P. consistent à poser des questions et visent les définitions des différents termes rencontrés. P. souhaite des réponses précises, ce qui l'incite à reproduire les questions autant de fois que nécessaire. À la palette attendue de dénominations du fondateur (« *Muhammad, on l'appelle aussi...* », tdp 6), une élève précise « *Mahomet ou Mohammed* » (tdp 8). P. note les 3 dénominations au tableau, sans autre explication, l'écrit faisant institutionnalisation et désignant implicitement ce qui est à savoir. Elle passe alors immédiatement à la définition suivante, celle du terme « fondateur ». Un élève répond : « *lui qui a créé* » (tdp 11). P. valide, en reprenant en écho les mots de l'élève et en ajoutant « *exactement* ». On peut noter ici l'absence d'un contrat *de mise en évidence de la réponse dans le texte*. Or, P. procède de la même façon tout le temps de cette séance. Il y aurait là un « tropisme » de professeur d'histoire et géographie, qui rompt à la fois avec le contrat littéraire de la lecture lettrée (pouvoir justifier un commentaire dans le texte même) et le contrat historique (l'historien s'appuie sur l'archive qu'il interroge et met en perspective de diverses façons pour asserter des arguments).

La succession très rapide des interactions accentue l'implicite du discours de P. Elle ne prend ainsi ni le temps ni la précaution de préciser qui est le « il », quand elle produit la seconde question : « quelle mission a-t-il reçu du dieu Allah ? ». Elle juxtapose dieu et Allah, signifiant, toujours implicitement, que c'est le même personnage (or, c'est la première fois que son nom est prononcé dans la séance). Elle considère, lors d'un des entretiens, que c'est une connaissance que les élèves sont censés maîtriser (donc elle n'y revient pas). Les énoncés sont alors très courts et s'entremêlent à un rythme soutenu, qu'un élève en situation de handicap peut difficilement suivre. Ainsi, « *être le messenger* » (tdp 15) provoque une succession de questions de P. (dans un temps très minime) qui veut en obtenir une définition :

D'être le messenger ; Ah, est-ce qu'on peut employer un autre terme ?

Alors, ça veut dire quoi être le messenger du dieu Allah ?

Tu as raison, mais c'est être quoi « être son messenger ?

Ça veut dire quoi « être le messenger du dieu ? »

Quelqu'un peut préciser la définition de D. ?

Des paroles de qui et à quelle(s) personne(s) ?

Le guidage de P. est drastique et les questions sont très fermées, plus encore qu'au premier épisode, et chaque question de P. révèle intrinsèquement la complexité de la situation didactique.

Deux attentes co-existent : l'une concerne la définition de ce qu'est un messenger de dieu (tdp 17) et l'autre demande des précisions sur qui sont les émetteurs et qui est le récepteur des paroles (tdp 19). Il y a alors un phénomène cacophonique produit par ces questions multiples. Quand un élève propose « *un prophète* », comme équivalent de messenger, P. en reconnaît la pertinence (tdp 22 et 23), mais n'accorde aucun statut au mot prophète (il n'est pas retranscrit au tableau). Une élève diffuse une réponse : être messenger, c'est « *transmettre les paroles de Dieu*¹⁷ » (tdp 24). P. ne s'en satisfait pas : « *c'est transmettre la parole de Dieu, mais à qui, alors ?* » (tdp 25). P. fait vivre ici dans sa question un modèle « émetteur-récepteur ». Certes, elle oblige les élèves à se plier à ce modèle, mais en même temps, elle structure la notion de « message » et de « messenger ».

L'élève répond : « *beh, au peuple* » (tdp 26). P. diffuse la réponse en écho mais la précise. Cette scène se termine par une validation insistante de la réponse de l'élève.

Cette forme scolaire de cours dialogué n'a pas de prise sur C. Au début, C. se montre concernée par le discours de P, puis ses attitudes attestent d'un égarement progressif. C. porte d'abord attention à sa feuille de travail sur laquelle sont notées ses réponses (le travail a été réalisé « par maman », selon ce qu'a exprimé C. à l'AVS¹⁸), mais elle reste en retrait et ne lève pas la main pour répondre. Comme elle le précise dans son entretien, « j'ai peur de la réaction des autres aussi [...] j'ai peur qu'on rigole ou des trucs comme ça. Enfin ça s'est jamais passé, hein, mais j'dis ça, enfin j'dis ça comme ça ». Ensuite, si nous notons chez C. les signes « extérieurs » de l'élève (elle écoute, elle écrit,

elle regarde son cahier), elle adopte dans les faits une posture de « retrait » vis-à-vis également des apprentissages. Sous la pression des questions de P., privilégiant toujours un guidage pas à pas à l'oral, C. dans ses indices corporels, montre qu'elle se désengage, sans doute alors perdue par toutes ces sollicitations aux registres différents. P. ne relève pas ce manque d'intérêt croissant. « Finalement, dans ce cas d'espèce, le jeu didactique perd de sa substance : ce que les élèves apprennent, à la fois aux plans épistémique et épistémologique, donc au plan des savoirs et de la théorie de la connaissance qui accompagne cet apprentissage et ces savoirs, est différencié, et radicalement différencié, et

Tableau 4 : épistémologie pratique de P.

Ce que P. dit	Ce que montre sa pratique	Eléments d'épistémologie pratique inférés par le chercheur
<ul style="list-style-type: none"> - Importance du respect du programme ; - Importance des injonctions institutionnelles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploitation de l'ensemble des documents du manuel ; - Pas de repérage en amont de qui est primordial, essentiel, en hiérarchisant par exemple les documents ; - Cours dialogué avec des questions/réponses très fermées ; - Position <u>topogénétique</u> surplombante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Être professeur d'histoire, c'est réaliser l'ensemble de ce qui est prévu par les programmes ; - Enseigner l'histoire, c'est utiliser des documents du manuel : s'ils sont dans le manuel, c'est qu'ils sont essentiels ; - Pour embrasser tout le programme, il faut faire avancer le temps didactique à un rythme soutenu et donc 1) anticiper des éléments à la maison et 2) s'appuyer sur les élèves chronogènes qui détiennent les réponses attendues.
<p>On décèle ici un double sur assujettissement aux programmes et au manuel.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Enseigner l'histoire, c'est transmettre des savoirs ; - Enseigner l'histoire, c'est expliquer du lexique (car les élèves ont peu de vocabulaire). 	<ul style="list-style-type: none"> - P. a choisi en amont des questions factuelles auxquelles les élèves ont répondu ; - P. se focalise d'abord sur l'élucidation du lexique avant de faire produire la réponse aux questions des exercices ; - P fait définir et expliquer oralement une vingtaine de mots nouveaux ; - Dès qu'elle estime la réponse complète, P. passe à la question suivante ; - P. écrit quelques mots clé au tableau. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le lexique, c'est ce qui fait accéder au sens des faits historiques, même s'il est abondant et complexe, il est nécessaire de produire des interruptions dans le cours de la séance ; - Un mot connu (valence lexicale), c'est un concept appris (valence sémantique) ; - Faire de l'histoire, c'est répondre aux questions et c'est l'élève qui a la responsabilité de trouver les réponses avec les moyens mis à disposition dans le manuel ou <i>via</i> une aide extérieure (parentale par exemple).

Le lexique prime, le milieu documentaire perd alors de sa densité au profit du contrat de cours dialogué (jusqu'à parfois s'apparenter à un jeu de devinette).		
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève doit faire son travail en amont à la maison ; Ce travail consiste en l'étude de documents pour être en mesure de répondre à des questions et donner ainsi du sens aux apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le cours porte sur la correction des réponses aux questions produites à la maison ; - Les documents ne sont pas étudiés pour eux-mêmes et ne sont pas reliés aux questions ; - La compréhension des documents du manuel étudiés à la maison se fait à l'aune de questions factuelles ; - Les réponses aux questions se résument à mettre au jour un lexique à découvrir, à rappeler, à consolider. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faciliter le travail d'enquête en l'histoire, c'est anticiper sur le milieu de l'étude et déjà se familiariser voire s'approprier une partie du savoir à la maison ; - Étudier des documents revient à être capable de répondre à des questions factuelles ; - Faire de l'histoire, c'est corriger les réponses aux questions libellées dans le manuel.
Ces manières de faire pérennes et génériques aboutissent à une modélisation de la pratique qui se structure ainsi : Réponse à des questions à la maison, à partir de documents historiques puis correction en classe.		
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève en situation de handicap est d'abord un collégien ; - L'élève en situation de handicap est d'abord un élève en grande difficulté. 	<ul style="list-style-type: none"> - P. ne met pas en place une différenciation pédagogique qui cible les besoins des élèves : tout le monde fait la même chose (le travail en amont à la maison est censé avoir résolu les obstacles) ; - P. donne d'abord la parole aux deux élèves en situation de handicap, veille à ce que la question soit facile et repose sur des savoirs lexicaux déjà-là ; - P. pose des questions fermées pour aider l'élève en situation de handicap et le mettre sur la « bonne » voie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le milieu de l'étude est pourvoyeur d'actions par lui-même, inutile de l'aménager spécifiquement pour répondre aux besoins particuliers des élèves ; - Questionner l'élève en situation de handicap, qui a des difficultés d'apprentissage, c'est veiller à vérifier d'abord sa compréhension lexicale ; - Insérer un élève en situation de handicap dans le temps didactique, c'est lui poser des questions simples de définition du lexique ; - Le travail à la maison va les aider plus que les autres à pouvoir rester dans le temps didactique de la classe.
Être un « bon » sujet de l'institution, c'est trouver les moyens d'accéder aux apprentissages, en dehors de l'institution, quelque soit son potentiel d'apprentissage.		

les plus faibles, au sens strict, sont mis hors-jeu et se mettent hors-jeu » (Sensevy 2011, p. 168).

Quant à D., l'autre élève d'ULIS, lorsqu'il intervient : « *beh, envoyer des paroles à des personnes* » (tdp 18), P. la juge lacunaire et demande des précisions. Cet énoncé, pourtant gagnant, émis par un élève avec troubles des fonctions cognitives n'est pas relevé d'une manière particulière par P., elle ne lui dit pas qu'il a réussi : elle se comporte avec D. comme elle le ferait exactement avec tout autre élève. On peut le voir bien sûr comme positif, mais « *viser la réussite de chaque élève, c'est aussi reconnaître ses potentialités, ses points forts même modestes* » (Seibel, 1984, p. 28).

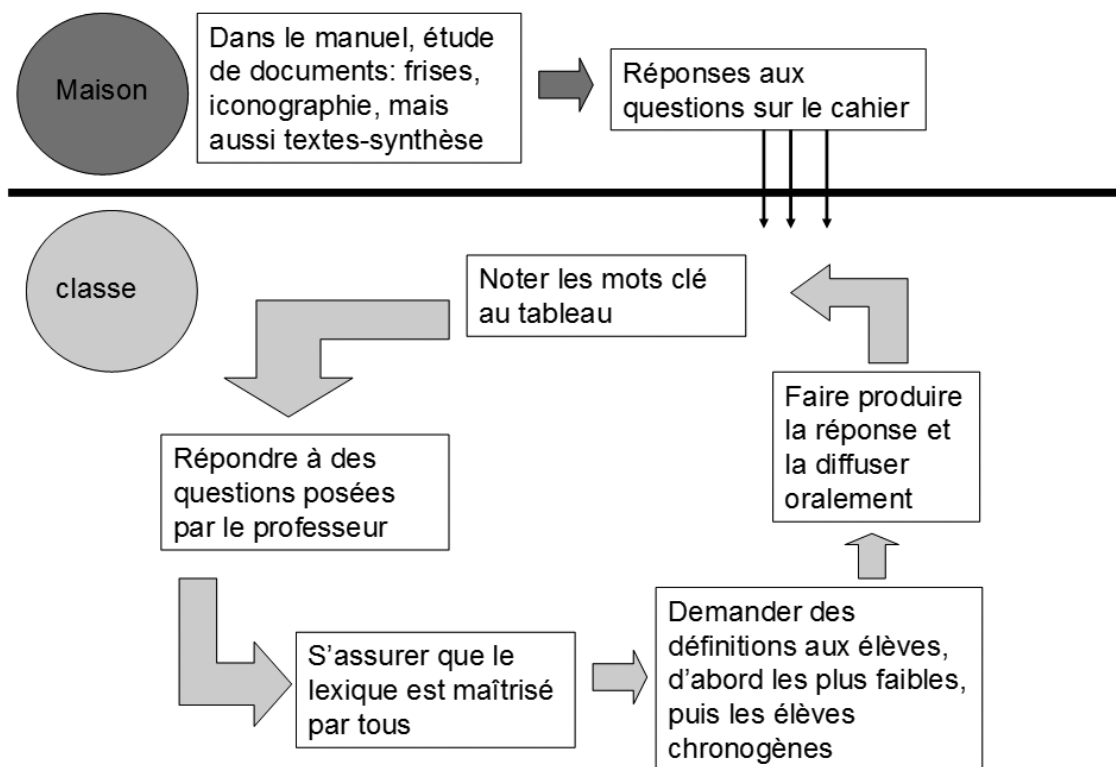
DISCUSSION

Les deux épisodes analysés font émerger une manière stable d'agir, des structures interactionnelles équivalentes chez P., déterminées par la « forme scolaire » de la classe d'histoire telle qu'elle l'a construite.

En mettant en tension les discours de P. et sa pratique effective, nous inférerons, dans le tableau 4, les principaux traits de son épistémologie pratique et accédons ainsi aux déterminations de son action et à leurs conséquences pour les deux élèves en situation de handicap, C. et D.

Nous pouvons modéliser ainsi l'action de P. :

Figure 2 : modélisation de l'action de P.



Nous sommes donc dans « ce modèle disciplinaire de l'histoire scolaire qui produit, à l'école primaire et au secondaire, un enseignement visant surtout la mémorisation et la restitution par les élèves de données factuelles » (Cariou, 2013, p. 9).

Dans cette conception de l'enseignement, P. est aux prises avec un dilemme : il faudrait, pour que le temps didactique avance vite (et répondre ainsi à sa préoccupation d'honorer l'ensemble du programme), interroger les élèves chronogènes, « bons » et « conformes » (Schubauer-Leoni, 1988), qui s'inscrivent naturellement dans le contrat, tout en insérant (quand même) les autres dont les élèves en situation de handicap, pourtant pauvres en « capital d'adéquation » (Sensevy, 1998). La solution qu'elle a érigée prend en compte cette double exigence :

Rendre les élèves plus adéquats aux attentes de la leçon en leur demandant d'effectuer un travail d'élucidation des questions en amont, à la maison (cette anticipation peut être vue comme une compensation, surtout pour les élèves en situation de handicap) ;
(et)

Faire « gagner » les élèves en situation de handicap en les sollicitant surtout sur le lexique, considéré comme un acquis (et privilégier ainsi le contrat, le « déjà-là »).

Cette manière de faire lui permet également une double « économie » :

1) Elle n'est pas tenue de différencier le travail (chacun a pu trouver des aides dans le manuel ou dans l'environnement familial pour produire en amont de la séance une réponse aux questions).

2) Elle peut éviter d'opérer des choix et ne pas hiérarchiser les connaissances à atteindre (ils ont le temps à la maison de répondre à toutes les questions).

L'analyse des épisodes révèle une conséquence cruciale sur le statut des documents : la réponse supposée en amont aux questions, dans le format instillé par P., élude leur étude en classe. La procédure questions préparées – lecture de la réponse sur laquelle P. ancre sa pratique, transforme alors les transactions en simples interactions. Nous constatons en effet un évanouissement des savoirs (Toullec-Théry, 2006) dans la mesure où le milieu de l'étude est absent. Elle ne pose en effet à aucun moment des questions comme « qu'est-ce qui vous permet d'avancer une telle réponse ? » ou « quels indices dans le document avez-vous sélectionné et interprété ? », ce qui pourrait renvoyer à des stratégies/capacités épistémiques susceptibles, à terme, de produire un système stratégique qui pourrait être mis en relation, voire en parenté, avec le jeu épistémique de l'historien. Ici se pose « un problème de cohérence des savoirs puisque [P.] isole les savoirs et néglige le fait qu'ils constituent des constructions intimement liées à des problèmes explicatifs (Orange, 2005) » (Le Marec, Doussot, Vézier, 2009, p. 8).

P. pense mettre en place les conditions nécessaires pour conserver l'ensemble des élèves dans le temps didactique de la séance. Or, C. (comme D., mais en moindre mesure) se trouve peu à peu à sortir du jeu didactique ; le déséquilibre fort entre milieu et contrat, au profit du contrat, provoque un phénomène de hors-jeu. « Il existe [...] parfois « une sorte de "coopération négative" entre le professeur et les élèves qui constitue un exemple d'altération du jeu didactique » (Sensevy, *ibid.*, p. 168), notamment lorsque le savoir devient catalyseur de hors-jeu (Perraud et Desmots, 2011). P., en raison de la faible densité du milieu (les documents sont en effet exclus du milieu dans la classe), n'a alors d'autre solution que de guider l'élève de manière drastique, ce qui aboutit le plus souvent à la mise en place d'un jeu de devinettes. P. « compromet l'efficacité des aides [...]. Le guidage serré vers la « bonne réponse » produit une simplification de la tâche par réduction du milieu de l'étude » (Marlot & Toullec-Théry, 2012). Cette forme d'aide, vue comme un « allant de soi », ne semble pas être interrogée par P.

Ce fort déséquilibre contrat-milieu que P. induit, introduit tous les éléments qui provoquent une *différenciation passive* (Sensevy, G., Maurice, J.-J.,

Clanet, J. & Murillo, A., 2008), au détriment des plus fragiles. Au sein de cette séance un fort malentendu (Bautier, 2005) s'exprime entre le professeur et les élèves. Seul le contrat perdure. « Cette caractéristique du contrat stipule que le savoir ne se construit pas mais se reconnaît ou se devine » (Cariou, 2013, p. 22). Nous pouvons alors avancer que « les gestes du professeur dévolus à l'aide sont déterminés par des épistémologies singulières qui concernent le rapport du professeur à l'enseignement avec une épistémologie du juste/faux » (Marlot & Toullec-Théry, 2011). On le voit de manière significative avec C. P. dit d'ailleurs que « c'est davantage à elle de se fondre dans le moule que, à moi, de m'adapter ». P. reconnaît ainsi ne procéder à aucune modulation de sa pratique professionnelle, elle justifie cet état de fait par sa méconnaissance du handicap.

La question des jeux épistémiques source

L'analyse des épisodes et des discours de P. ne laisse rien entrevoir des savoirs savants. Comme ce professeur laisse penser que :

1– L'histoire est une succession de faits et que l'on peut comprendre les faits en répondant à une succession de questions (principalement orientées sur le lexique).

Ce professeur tient alors les élèves éloignés de la pratique sociale de savoir de l'histoire, de l'activité de l'historien au sein de la communauté scientifique, donc de ce que nous nommons *jeu épistémique source* ;

2– L'étude progressive d'une succession et d'une accumulation de questions prendra sens au terme de la séquence. La mise en place d'un milieu de l'étude n'est alors pas sa préoccupation première. Elle opère même une rupture avec les documents qui ne sont pas convoqués en tant que tel au sein de la séance. La notion de trace, condition même de l'histoire¹⁹, ne peut alors advenir comme objet d'observation. Le trépied de base de la connaissance historique que forment, d'après Ricœur (2000), la trace (ordre du donné), le document (ordre du construit) et la question, vacille.

Les questions auxquelles les élèves doivent répondre sont des questions (sans problématisation), issues du manuel, et non des questions qu'ils se posent sur le domaine étudié. En n'abordant jamais le statut et la nature des documents²⁰, elle éloigne

donc systématiquement les élèves des méthodologies de l'historien. P., en effet, ne « *restitue pas le travail explicatif de la classe dans le cadre de l'enquête historique* » (Le Marec, Doussot, Vézier, 2009, p. 19). Qu'ont-ils appris de cette démarche ? Que peuvent comprendre les élèves, dont C. et D. de ces traces du passé, de leur véracité ? Là encore, il se peut que l'épistémologie pratique de P. qui privilégie la simplification de la situation et des activités des élèves, joue et la pousse au renoncement du dévoilement des jeux épistémiques source. Pourtant, « *il est nécessaire de reconstruire le lien qui unit discipline savante à partir des fondements épistémologiques des savoirs produits par l'histoire scientifique* » (*ibid.*, p. 8).

CONCLUSION

Ces deux extraits de séance laissent voir que le premier déterminant de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves n'est pas ici le savoir en tant qu'*enjeu de la relation*. Notre analyse montre que l'action conjointe entre l'enseignante et C. (mais aussi D.) ne peut permettre une équilibration didactique au sens d'un « *processus par lequel un certain équilibre dans la relation contrat-milieu est atteint, qui permet de faire avancer le temps didactique, sans glissement, ni altération des jeux*²¹ » (Sensevy, 2011, p. 202). La priorité n'est pas donnée à l'explication épistémique, mais au contrat de réponse à des questions, *via* une sorte d'inventaire.

L'analyse de cette séance révèle que la présence de deux élèves en situation de handicap peut solidifier les pratiques « routinisées » de cette enseignante et provoquer un double leurre : laisser penser qu'on fait de l'histoire en répondant à des questions préparées en amont, que l'on apprend en répondant à des questions simples. La scolarisation des élèves handicapés pourrait jouer en effet un effet de loupe, un filtre grossissant des pratiques professorales : si l'enjeu de l'apprentissage revient à produire une réponse, alors il suffit de poser aux élèves à faible « capital d'adéquation » des questions qui ne nécessitent pas de savoirs spécifiques. Tout se passe alors comme si être élève consistait à produire une réponse, même si elle n'atteste pas d'un savoir.

Cette étude de cas nous permet de prendre également la mesure des impensés de l'aide et des champs d'action qui restent à investir pour qu'un élève en situation de handicap bénéficie pleinement d'une

inclusion en classe ordinaire et donc d'une accessibilité aux savoirs. Or, nous montrons ici que si l'on peut envisager peut-être un certain gain (c'est-à-dire un apprentissage) pour certains élèves de la classe, il n'en est rien pour C. (et sans doute aussi pour D.). P. ne se place pas du côté des élèves et de leurs difficultés potentielles : elle n'interroge pas les documents, le sens de la leçon, la compréhension des concepts. Elle n'interroge pas ses attentes professorales vis-à-vis de ces élèves « hors norme ». Par conséquent, certains élèves peuvent jouer le jeu et d'autres, « *croyant le jouer, sont hors-jeu sans qu'ils en aient conscience, sans d'ailleurs que le professeur lui-même l'ait toujours saisi* » (Sensevy, 2011, p. 161). Il en résulte un « *clivage épistémique* » (*ibid.*, p. 167).

Se pose ici la question de la formation des enseignants du second degré sur les questions d'identification des obstacles aux apprentissages et de scolarisation des élèves handicapés, de sorte qu'ils puissent véritablement participer à l'amélioration de leur scolarisation et éviter un clivage épistémique. Ainsi, les pratiques de cette enseignante coïncident avec des pratiques intégratives (et non inclusives) dans la mesure où c'est à C. et D. de s'adapter aux manières d'enseigner de P. (définition de l'intégration) et non à P. de transformer ses manières de faire pour rendre la leçon accessible à chacun (définition de l'inclusion). L'hétérogénéité ne conduit finalement pas ce professeur à différencier le travail, comme si le collectif masquait les différences. Il est donc nécessaire de rechercher une modulation des pratiques ordinaires dans la mesure où tout enseignant du second degré est susceptible d'accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers (si on ne veut pas se réfugier dans l'impuissance pédagogique qui amènerait à la disqualification de certains élèves). Il s'agirait alors d'écarter l'idée fortement ancrée de l'égalité où l'on s'adresse de la même manière à tout le monde, et de promouvoir plus d'équité *via* des aménagements du milieu, selon les besoins des élèves.

L'articulation entre les deux sous institutions classe et ULIS est également un objet absent des pratiques et des discours. N'y aurait-il pas là moyen de penser une passerelle entre professionnels pour faciliter l'entrée dans les savoirs des élèves en situation de handicap ? Nous renouerions avec l'idée d'anticipation d'un milieu de l'étude, mais cette fois porté par le croisement entre deux institutions l'ULIS et la classe.

NOTES

1. Cet article s'appuie sur le travail de Véronique Pineau, dans le cadre d'un master 2 EEA (2012), université de Nantes et ESPE de l'académie de Nantes.
2. Les besoins éducatifs particuliers (BEP) en français ou « special educational needs » en anglais. Ce terme est issu du rapport de Mary Warnock en 1978, suivi de l'*Educational Act* de 1981 qui le consacre législativement. Avec ce changement de terminologie, le handicap ne constitue plus qu'une partie des BEP ; se trouvent également dans cette population des individus ou des groupes considérés comme ayant des difficultés d'apprentissage ou des problèmes d'adaptation aux structures ordinaires (Plaisance ; Armstrong, 2009).
3. Auparavant nommée Unité pédagogique d'intégration (UPI), circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995, puis circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001 ; aujourd'hui, circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010.
4. Que nous nommerons ensuite TACD.
5. Nous considérons en effet l'action du professeur et de ses élèves comme une action conjointe, « *organiquement coopérative* », où « *le terme enseigner demande d'une certaine manière le terme apprendre, le terme apprendre demande le terme enseigner* » (Sensevy, 2007).
6. Nous nous intéressons à la dimension transactionnelle de la communication en milieu didactique dans lequel le savoir représente l'objet de la transaction.
7. Et « *dans ce jeu coopératif, le professeur gagne si et seulement si l'élève gagne* » (Sensevy, 2011, p. 67).
8. Nous n'avons pas adressé de demande particulière au professeur qui nous a présenté une séance « ordinaire ».
9. C'est la partie du programme de 5^e qui s'inscrit dans le cadre de l'étude de l'enseignement des faits religieux.
10. Audigier (1995) met au jour que « *le texte de l'histoire-géographie fonctionne au Réalisme, aux Résultats, au Refus du politique dans l'objectif de fabriquer des Référents consensuels. Démonstration commodément mémorisée (et parfois réduite à la formule) du modèle dit des 4R* » (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 20).
11. Ce travail à la maison aurait pu être un point de départ. Faire travailler les élèves sur des documents, les aurait amenés à une première appréhension du milieu, pour ensuite vraiment travailler avec eux, en présence, ledit milieu documentaire. Les pratiques *in situ* attestent que ce n'est pas cette entrée que privilégie P.
12. « *Ce concept "d'impératifs contradictoires" s'applique lorsque, dans une situation de communication, ici l'apprentissage d'un élève fragile, plusieurs messages non cohérents concernent la même personne ; devant le flou et le caractère imprécis, voire contradictoires, des buts poursuivis, l'apprentissage dérape et l'enfant ne parvient pas à maîtriser cette complexité croissante inhérente au parcours scolaire* » (Seibel, Intervention lors de la journée d'études FCPE, 12 janvier 2013).
13. « *On se trouve dans une sorte de négociation (des moutonsse, étai-eunnt – in « Topaze » de Marcel Pagnol, 1930). Topaze essaie d'obtenir le comportement de l'élève au « meilleur prix » c'est-à-dire avec la situation qui lui donne la meilleure signification. Et tout montre ici que l'élève se contentera d'attendre que Topaze lui propose le contrat qui exige de lui le minimum d'effort* » (Brousseau, 1998).
14. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.cross_d&part=230434
15. Le « déjà là », comme nous l'avons dit, se réfère au contrat, c'est-à-dire aux savoirs déjà institutionnalisés dans la classe.
16. La topogénèse permet d'identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants. « *La catégorie de topogénèse, d'une manière plus générale, cherche à décrire le partage des responsabilités dans les transactions didactiques* » (Sensevy, 2011, p. 149). L'étude *in situ* nous permet d'évaluer alors le partage de l'activité épistémique entre la professeure et l'élève, « *en différenciant bien l'existence d'une action de l'élève, de sa densité épistémique* » (*ibid.*, p. 149).
17. C'est ce que donne le manuel comme définition de prophète (p. 11) ; Prophète : homme chargé par Dieu de transmettre ses paroles.
18. Auxiliaire de Vie Scolaire.
19. L'histoire est en effet une « *connaissance par trace* » (Bloch, 1974).
20. D'autant que certains documents n'en sont pas des documents historiques comme la frise et que d'autres sont transformés et guidés par le titre.
21. Il faut entendre par glissement de jeu, « *une remontée vers des jeux moins spécifiques, voire générique ou encore premiers. Ce phénomène de glissement s'accompagne habituellement d'un affaiblissement de l'enjeu didactique* » (Marlot, 2012, p. 3). L'altération du jeu se produit, quant à elle, lorsque les différents transactants sont dans un simulacre de jeu didactique (Rilhac, 2008).

RÉFÉRENCES

- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en Éducation* 19, 29-30.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielle et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61-89.
- Audigier, F., Crémieux, C., & Mousseau, M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*. Paris : INRP.
- Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. Dans O. Maulini, & C. Montandon. *Les formes de l'éducation : Variétés et variations*. Bruxelles : De Boeck.
- Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit, tome 2*. Paris : Le Seuil.
- Bautier, E. (2005). L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ? Dans L. Talbot (dir.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 143-156). Paris : Erès.
- Benoît, H. (2004). Handicap et intégration : du retour ségrégatif à l'école inclusive. *La Nouvelle revue de l'AIS*, 28, 27-33.
- Bloch, M. (1974). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris : Armand Colin.
- Bloch, I., & Salin, M.H. (2003, 29 mars). *Contrats, milieux, représentations : étude des particularités de l'AIS. L'enseignement en SEGPA : questions et outils théoriques d'analyse*. Communication présentée au Séminaire national de didactique des mathématiques, Paris.
- Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Repéré à http://daest.pagesperso-orange.fr/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf
- Cariou, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation et didactique*, 7(1), 9-32.
- Desmots, M.-B., & Perraud, C. (2011). *Conduites de l'enseignant spécialisé, option D, face à un public d'adolescents scolarisés en IME. Analyse didactique comparative des pratiques effectives de deux enseignantes, lors d'une séquence de mathématiques préparée conjointement* (Mémoire de master 2 non publié). Université de Nantes.
- Guernier, M.-C. (2007). Interactions verbales, didactiques et apprentissage : recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires. Dans M.-C. Guernier, V. Durand-Guernier, & J.-P. Sautot (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (p. 221-248) Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Lautier, N. & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Le Marec, Y. Doussot, S. & Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratique langagières en histoire. *Éducation & Didactique*, 3(3), 7-27.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(2), 209-250.
- Marlot, C. & Toullec-Théry, M. (2011). Caractérisation didactique des gestes de l'aide à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques. *Éducation et didactique*. 3(5), 7-32. Rennes : PUR.
- Marlot, C. (2012). « Glissement de Jeu d'Apprentissage et capital d'adéquation des élèves : une étude de cas à l'école élémentaire en classe de sciences ». Dans B. Gruson, D. Forest & M. Loquet, *Jeux de savoir* (p. 131-154). Rennes : PUR.
- Marlot, C. & Toullec-Théry, M. (2012, 22, 23 et 24 mai). *Impensés et prêts à penser de l'aide ordinaire en mathématiques : le cas de 2 séances d'aide personnalisée en maternelle*, Colloque international CREAD, Formes d'éducation et processus d'émancipation.
- Mercier A., Schubauer-Leoni ML., Sensevy G. (2002). Vers une didactique comparée, *Revue Française de Pédagogie*, 141, 5-16.
- Passeron, J.-C. & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : éditions de l'EHESS.
- Pineau, V. (2012). Étude de cas d'une élève d'ULIS incluse en histoire en 5^e de collège : analyse didactique de l'action conjointe (Mémoire de Master 2 EEA, non publié). Université de Nantes.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Le Seuil.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1988). L'interaction expérimentateur-sujet à propos d'un savoir mathématique : la situation de test revisitée. Dans A. N. Perret-Clermont et M. Nicolet (dir.), *Interagir et connaître*. Cousset, Suisse : DeVal.
- Seibel, C. (1984). Genèses et conséquences de l'échec scolaire. *Revue française de pédagogie*, n° 67, avril-juin. 7-28.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : PUR, coll. Paideia.
- Sensevy, G. (2009). Didactique et sciences de l'éducation : une reconfiguration ? Dans A. Vergnion (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation* (p. 49-58). Caen : PUC.
- Sensevy, G., Maurice, J.-J., Clanet, J. & Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 20, 105-122.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles : De Boeck, 121-179.
- Sensevy, G. (1998). Lecture, écriture et gestes professionnels, *Repères*, 18, INRP.
- Toullec-Théry, M. (2012, avril). Les relations entre enseignant et Auxiliaire de Vie Scolaire dans la scolarisation des élèves en situation de handicap, *Notes du CREN*, 10.
- Toullec-Théry, M. & Brissiaud, M. (2012). Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas d'un accom-

pagement délicat effectué par un auxiliaire de vie scolaire (AVS). Dans M. Toullec-Théry & T. Assude (dir.), *Pluralité des acteurs et école inclusive. La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57.

Tricot, A. & Sweller, J. (sous presse). La cécité aux connaissances spécifiques. *Revue Française de Pédagogie*.

Tutiaux-Guillon, N. (2009). L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités. *Revue Française d'éducation comparée*, 4, 105-116.